

# VIZE UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V PROCESU OZDRAVENÍ ŠKOLY

---

Tomáš ČECH

## **Souhrn:**

*Příspěvek reaguje na aktuální problémy z hlediska reformy školy a její přeměnu ve zdravou, demokratickou, humánní a liberální instituci. Přináší vizi uplatnění sociálního pedagoga na základních školách (vzhledem k jeho odborným znalostem a schopnostem, osobnostním předpokladům a získaným kompetencím), který se jeví jako efektivní a žádoucí článek v procesu přeměny školy a jejího společenského postavení.*

**Klíčová slova:** škola, sociální a výchovné problémy, sociální klima školy, odborná pomoc, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, sociální pedagog

Transformace českého školství a s ním spojené ověřování a zavádění *Rámcového vzdělávacího programu* do škol, který se stane od školního roku 2007/2008 jednotným výchovně-vzdělávacím nástrojem, vychází z mnohých aktuálních požadavků, jež jsou kladeny na školy a samotný edukační proces. Školy samy navíc mohou prostřednictvím utváření vlastního *školního vzdělávacího programu* reagovat na specifické podmínky školy, regionu či žáků, kteří školu navštěvují.

Ačkoliv jsou tyto kroky vysoce žádoucí a korespondují s trendem vývoje soudobé společnosti, v některých otázkách je možné vnímat ne zrovna optimální a koncepční přístup k určitým problémům, především v předcházení a řešení sociálních a výchovných problémů na školách. Pokusme se zmapovat nedostatky, se kterými se školy mohou potýkat, a současně nastínit možné koncepční řešení, kterým by bylo uplatnění sociálního pedagoga ve školách v procesu ozdravení školy a školního klimatu.

## **Požadavky na přeměnu školy**

Cílem celého procesu přeměny a ozdravení školy by mělo být vytvořit ze školy *místo, kde se nejen učí, ale především žije*, uvědomíme-li si, že ve škole stráví dítě podstatnou část svého života, a především dobu nejdůležitějšího osobnostního rozvoje a formování.

Můžeme říci, že v první řadě by škola měla směřovat k *humanizaci* a dbát na sociální stránku výchovné a vzdělávací činnosti. M. Havlíková (1998: 29) konstatuje, že „hlavním úkolem školy už nemůže být vyučování, protože dnešní rodina plní jen některé ze svých někdejších funkcí“. Doporučuje, aby škola ve zvýšené míře přebírala výchovnou roli a plnila výrazněji funkci socializační. Tyto výroky však bývají mnohdy uvedeny spíše jako doporučení a do praxe se dostávají pomalu. Autorka také ukazuje, že na to, jak má být škola institucí, která přináší pozitivní dopady, shromažďuje i spoustu rizik, která mohou být „...adaptační, výkonová, mezilidská, sociální, psychologická, zdravotní

s účinky krátkodobými, ale i s dlouhodobými až celoživotními“ (Havlíková, 1998: 55). Je zajisté potřebné tato rizika tlumit a pracovat s nimi.

Základní požadavky na přeměnu školy definovala řada autorů; např. J. Kozlík (1998) uvádí nutnost zaměnit školu normativní za *svobodnou*, pasivní za *tvořivou* a odpudivou za *přitažlivou*. Podobně reaguje i K. Rýdl (1993: 28), který uvádí, že „zřejmě nejdůležitějším faktorem plně oprávněného požadavku humanizace školy není ideální rozvrh hodin ani modernizace vybavení školy či zefektivnění učebního plánu, ale určitě atmosféra školy, její duch.“

Vůbec nejvíce je české školství kritizováno za:

- normativnost a uniformita školy;
- zahlcení informacemi bez prožitku a praxe;
- autoritativní a manipulativní vztah učitele a žáka;
- kladení většího důrazu na vnější disciplínu na úkor vnitřní kázně
- pomíjení emocionálního, mravního a volního rozvoje, chybějící důraz na hodnoty;
- převládající pasivitu ve škole;
- deformovaný přístup k chybám žáka, které jsou primárně v procesu učení pozitivní (ve škole je však za ně trestán);
- izolovanost školy (vůči rodičům i veřejnosti);
- posuzování učitelů podle jejich vědomostí na úkor dovedností.

Hlavní změny mají spět ke třem cílům. Mimo *humanizace* (viz výše), ve které jde v duchu myšlenky J. A. Komenského „škola dílnou lidskosti“ o polidštění školy, důraz na vztahy a formování osobnosti a výchovu v hodnoty, k *demokratizaci* (rovný přístup ke vzdělání, ale také v demokratickém jednání přímo na půdě školy) a v neposlední řadě je dalším cílem moderní školy *liberalizace*, která předpokládá respekt k právům jedince, k jeho rozhodování, ale i výchovu k odpovědnosti. Týká se také možnosti škol rozhodovat o svých vzdělávacích programech. Škola má dále splňovat funkci *personalizační*<sup>1</sup>, *kvalifikační*<sup>2</sup>, *socializační*<sup>3</sup> a *integrační*<sup>4</sup> (Prokop, 1996). Jako nejdůležitější stránka tu vystupuje faktor *formování osobnosti*, která dokáže fungovat ve společnosti a mezilidských vztazích.

K čemu tedy směřovat? Můžeme se inspirovat myšlenkami K. Rýdla (1993: 95) Znaky dobré školy jsou např.:

- když se žáci a učitelé již dobře znají a tolerují vzájemné zvláštnosti;
- když v učitelském kolektivu nejsou vedeny frakční boje;
- když škola nezná chaos, surovost, vandalství, nezodpovědnost;
- když se v ní stále děje něco pro žáky zajímavého;
- když má škola příjemnou atmosféru;
- když je jasné, že učitelé mají čas pro školu;
- když se žáci nenudí;
- když si žáci váží učitelů a naopak;
- když se dětem nechce po vyučování domů;

<sup>1</sup> Důraz na individualitu, její podporu, výstavbu osobnosti žáka

<sup>2</sup> Formování dovedností a znalostí důležitých k pracovnímu výkonu

<sup>3</sup> Žák se učí rolím, fungování v instituci, seznamuje se se systémem odměn a trestů apod.

<sup>4</sup> Uvedení žáka do života ve státě, společnost apod.

- když dokáže posilovat v dítěti pocit zodpovědnosti;
- když si učitelé ani žáci neuvědomují, že jsou v organizovaném systému;
- když lze činnost společně plánovat atd.“

Je tedy zřejmé, že základní škola už není výhradním místem pro získávání informací z rozličných oblastí, ale má klást stejný důraz i na život ve škole. Na dítě zde nepůsobí pouze výklad učitele, ale i prostředí, mezilidské vztahy, duch školy a mnoho dalších, nezřídka opomíjených faktorů. Stejně tak jako se věnujeme výuce, musíme se věnovat i výchovné a sociální činnosti.

### Výzkum problémů školy

V roce 2006 bylo realizováno na základních školách v Brně, konkrétně s 12 řediteli škol, kvalitativní výzkumné šetření (prostřednictvím nestandardizovaného rozhovoru). Záměrně byli osloveni přímo ředitelé škol, jelikož na školách působí v pozici manažerů, kteří mají celkový nadhled na problémy a fungování školy.

Šetření bylo zaměřeno na tyto klíčové oblasti:

- Klima školy a vztahy v ní.
- Problémy všedního dne ZŠ.
- Možnosti pomoci a řešení, co škola postrádá.
- Zvládání řešení problémů učiteli s žáky a rodiči.
- Škola v očích rodičů, spolupráce s rodiči.

Až v další fázi výzkumu byl ředitelům představen sociální pedagog a jeho kompetence, kterými je vybaven studiem na pedagogické fakultě, a ředitelé se měli vyjádřit k jeho možnému uplatnění na školách.

Šetření přineslo množství zajímavých údajů; zaměříme se na vybrané oblasti.

**Klima školy.** Ředitelé klima školy vnímají jako klíčový faktor, na který výrazně dbají, především z hlediska vztahů ve škole na všech úrovních. Uvádějí, že pokud má škola jako celek uvnitř (i navenek) fungovat, je nutné vztahy a klima neustále pozitivně podněcovat, vytvářet podmínky a eliminovat negativní vlivy. Současně je důležité, aby škola nefungovala izolovaně v lokálním prostředí školy, ale byla vnímána jako *otevřená instituce*, která je součástí kulturního a společenského dění oblasti, příp. regionu.

**Nedostatek odborníků, špatná spolupráce s jinými odborníky.** Problém palčivý a vážný. Ředitelé si stěžují, že jim chybí často odborníci na řešení konkrétních problémů (např. z finančních důvodů, protože je nejsou schopni zaplatit); často ani spolupráce s odbornými pracovišti není optimální pro jejich přílišnou přetíženost. Problémům se věnuje příspěvek ještě v dalších částech.

**Přílišný tlak na učitele a jejich kompetence.** Další vážný problém, který ředitelé vnímají, je že na učitele jsou kladeny stále větší a větší nároky na jejich kompetence, mimo vzdělávací také výchovnou,

diagnostickou či preventivní činnost. Vnímají, že by bylo žádoucí učitelům ulehčit a zbavit je zatěžujících faktorů.

**Volný čas.** Zajímavým postřehem je skutečnost, že je na školy vytvářen určitý tlak z hlediska utváření volného času. Ředitelé nejsou jednotní v tom, zda by měla být starost o volný čas dětí přirozeným úkolem školy, nebo je nadbytečností, která školu a učitele zatěžuje. Pokud se ale podíváme na požadavky na změnu školy, určitou roli by škola z hlediska utváření volného času dětí (např. z hlediska prevence nežádoucího chování atp.) plnit měla.

Již avizovaným vyústěním rozhovorů s řediteli bylo představení profese sociálního pedagoga (konkrétně absolventa Pedagogické fakulty MU v Brně, oboru Sociální pedagogika a volný čas) a jeho nabytých kompetencí. Ředitelé se měli vyjádřit, zda by viděli prostor pro uplatnění sociálního pedagoga na školách. Takřka bezvýhradně se shodli, že by podobného pracovníka pro komplexní přístup k řešení sociálních a výchovných problémů, jejich předcházení a depistáž, přivítali, a to přímo v návaznosti na mnohé dříve avizované problémy. Problém v přijetí vnímají především v legislativním (ne)ukotvení sociálního pedagoga, nedostatku finančních prostředků pro vytvoření místa a také jasném vymezení kompetencí v rámci školy. Pokusme se nastínit, jakou pozici by mohl sociální pedagog na školách mít, a to např. ve vztahu k jiným odborným funkcím v rámci školy.

### **Odborníci na školách vs. sociální pedagog**

Přirozená potřeba kvalitních a kvalifikovaných odborníků, kteří by byli schopni reagovat na aktuální společenské problémy, uměli je řešit a rovněž jim předcházet, aby se eliminovala míra ohrožení společnosti a všech jejích členů, vyústila v posledních letech v českých podmínkách v etablování profese sociálního pedagoga jako kvalifikovaného odborníka s kompetencemi pro oblast primární, sekundární i terciární prevence a intervence, tzn. předcházení sociálním problémům a jejich řešení, práci se sociálně-znevýhodněnými jedinci a skupinami apod. Ročně do praxe přichází několik stovek sociálních pedagogů, ale jak na jedné straně dokázaly na potřeby společnosti rychle reagovat vysoké a vyšší školy, tak se na druhé straně „rigidně“ k sociálním pedagogům chová sama společnost, resp. legislativní úpravy, jelikož se dodnes nepodařilo prosadit sociálního pedagoga do katalogu pedagogických profesí (vedle vychovatele, pedagoga volného času a speciálního pedagoga). To má pochopitelně za následek, že i když do praxe přicházejí vysoce kvalifikovaní a pro řešení problémů v sociální sféře připravení odborníci, nezřídka nemohou nalézt adekvátní profesní uplatnění, protože zaměstnavatelé jednoduše nevědí, kam sociálního pedagoga zařadit.

Jednou z možností možného uplatnění sociálního pedagoga (jak známe např. ze zkušeností v Německu) se jeví právě škola, o to spíše v aktuálním požadavku na její ozdravení a koncepční přístup k vybraným problémům. Učitelé by měli v dnešní škole nalézat oporu u specificky zaměřených odborníků, kdy každý má své poslání a roli, ale současně každá pozice má své nedostatky, které nereagují právě na aktuální požadavky. Pokusme se vymezit funkci jednotlivých odborníků na školách s posouzením, zda odpovídají současným potřebám školy ve vztahu k dětem a přístupu k jejich možným problémům.

## **Výchovný poradce**

Pozice výchovného poradce je základní funkcí na základních školách ve vztahu k žákům se vzdělávacími a výchovnými problémy. Jeho úkolem je zajišťovat kontakt se žáky (individuálně i skupinově) a sledovat, jakým způsobem se ve škole projevují a chovají; dále depistáž žáků, kteří potřebují zvláštní pozornost (zahrnuje i péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) a v návaznosti na tyto činnosti je klíčová spolupráce výchovného poradce s dalšími odborníky, zvláště pak rodiči na odstranění příčin problémů. Dále by měl výchovný poradce být mediátorem ve vztahu učitel a žák, zabývat se integrací postižených žáků a zprostředkovávat nové metody pedagogické diagnostiky a intervence a spolupráci s dalšími poradenskými zařízeními. Ze zákona č. 72/2005 také vyplývá, že značnou část náplně práce výchovného poradce tvoří kariérové poradenství (srov. Auger, 2005: 103).

Lze tvrdit, a k tomuto názoru se přiklání řada odborníků i samotných učitelů, že ve výkonu funkce výchovného poradce (především ve vztahu k znevýhodněným žákům) jsou značné rezervy. J. Dančáková (2003) upozorňuje na skutečnost, že nejvíce se výchovný poradce zabývá kariérovým poradenstvím a řešením aktuálních problémů a již mu nezbyvá čas na prevenci těchto problémů, utváření klimatu atp. Autor Mezera (2003) reaguje, že je nemožné řádně vykonávat všechny činnosti výchovného poradce vzhledem k časové dotaci pro jeho práci 1-3 hodiny týdně.

Další negativní poznatky prezentuje R. Vordová (2004). Uvádí, že pro výběr osobnosti výchovného poradce nejsou žádná jasně vymezená kritéria, chybí pro ně ucelená vzdělávací koncepce; autorka zpochybňuje též kvalitu příslušných kurzů. Popírá, že je možné výkon činností výchovného poradce zvládat při takřka plném učitelském úvazku. Upozorňuje také na to, že mnohdy chybí důvěra žáků k výchovnému poradci, protože on je tím, kdo uděluje tresty.

Z poznatků vyplývá, že funkce výchovného poradce na školách přežívá v jakési strnulé podobě a dostatečně nereflektuje aktuální potřeby školy a společnosti.

## **Školní metodik prevence**

Pozice metodika prevence se vyčlenila z funkce výchovného poradce. Metodik má vykonávat tři základní činnosti. V první řadě *metodickou a koordinační činnost*, která obsahuje především tvorbu preventivních programů, resp. *Minimálního preventivního programu*, který je základním nástrojem prevence na školách. Zaměřuje se přímo na vytyčené oblasti sociálně patologických jevů (záškoláctví, násilí, vandalismus, zneužívání, delikvence, závislosti, problémy multikulturního soužití ve společnosti atp.). V této problematice vzdělává další pedagogické pracovníky. Dalším úkolem je *informační činnost* – metodik předává informace o primární prevenci pedagogickým pracovníkům a výsledky o ní dále zpracovává a prezentuje. Vytváří si databázi spolupracovníků školy v rámci prevence sociálně patologických jevů (poradny, zdravotnická zařízení, Policie ČR, sociální péče...). V neposlední řadě se věnuje *poradenské činnosti*, která spočívá především ve vyhledávání žáků s rizikem či projevy sociálně patologických jevů, v pomoci třídním učitelům při jejich odhalování a řešení a integraci žáků s těmito poruchami (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Stejně jako u výchovného poradce se jedná o vybraného učitele, který musí absolvovat odpovídající akreditované vzdělávání. Ačkoliv se jedná o vyčlenění funkce školního metodika prevence jako velmi důležitý a pozitivní krok ve vztahu k prevenci rizikového chování ve škole, poznatky z praxe odhalují několik zásadních nedostatků. T. Čech (2006) uvádí, že základním problémem je nedostatečný prostor metodiků pro realizaci preventivních činností. Nemá-li pověřený učitel úlevu z výukové

povinnosti, buď prevenci vykonává v omezené, neodpovídající míře v době svého volna nebo plní jen určité formální kroky, které škola vykáže inspekci. Rovněž se metodikové potýkají ze strany vedení školy s omezenými kompetencemi pro svou činnost a s nízkým chápáním nutnosti systémové prevence. Velmi podobné poznatky přináší také autorka Marádová (2006).

### **Školní psycholog**

Školní psycholog (viz Vyhláška 72/2005 Sb.) se zabývá depistáží a diagnostikou jednotlivců, ale provádí mj. mapování klimatu třídy, školy. Dále provádí konzultační, poradenské a intervenční práce, věnuje se individuální či skupinové práci se žáky, vede krizovou intervenci, zabývá se i problémy žáků při učení. V rámci metodické a vzdělávací práce pomáhá třídním učitelům, koordinuje poradenské služby ve škole a navazuje kontakty s pracovišti mimo školu. Práce školního psychologa se zaměřuje nejvíce na případovou individuální práci a poradenství.

Důležitost školního psychologa pro školu je neoddiskutovatelná, především pak v řešení individuálních problémů dětí s výchovnými nebo vzdělávacími problémy či jiným sociálním znevýhodněním. Problémem je, že ne každá škola vnímá nutnost spolupráce se školním psychologem, na mnohých školách chybí. Často působí psychologové na 2 a více školách, na každé s částečným úvazkem. To je pro systémovou spolupráci se školou nedostatečné; optimálně by měla mít každá škola svého školního psychologa.

### **Speciální pedagog**

Speciální pedagog pracuje na školách, kde je integrováno větší množství žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Na ně zaměřuje svou *depistážní, diagnostickou a intervenční činnost*. Snaží se vytyčit jejich hlavní vzdělávací problémy a *stanovit individuální vzdělávací plán*. Pracuje s nimi, vyhodnocuje jejich pokroky, zajišťuje speciální pomůcky a upravuje školní prostředí. V rámci metodické a koordinační činnosti participuje na integraci žáků se zdravotním postižením, navazuje spolupráci s ostatními odbornými institucemi a metodicky pracuje s ostatními pedagogickými pracovníky (Vyhláška 72/2005 Sb.).

Zřízení pozice speciálního pedagoga závisí na množství klientů ve škole, se kterými by mohl pracovat, a rovněž posouzení vedení školy na jeho potřebnosti. Nastává obdobná situace jako v případě školních psychologů, že ačkoliv by byli speciální pedagogové potřební na mnohých školách, jedná se spíše o sporadické pokrytí.

### **Romský pedagogický asistent**

Údaje o romském asistentovi vychází z Informace MŠMT o zřízení romského asistenta v základní a střední škole. Pokud má škola konkrétní potřebu tohoto odborníka (předpokládá se vyšší počet romských dětí ve škole), může zde být ustanoven. Náplň jeho práce pak spočívá v pomoci žákům při aklimatizaci na školní prostředí, pomoci pedagogům školy ve vlastní výchovně-vzdělávací činnosti při komunikaci s romskými dětmi, při individuálním přístupu k žákům a odstraňování výchovných a vzdělávacích potíží; v pomoci při mimoškolních a mimotřídních činnostech třídy a školy, ve spolupráci s rodiči žáků, spolupráci s romskou komunitou v místě školy, přímé výchovné práci se žáky v rozsahu

10-28 vyučovacích hodin týdně podle provozu a potřeb školy a v neposlední řadě v organizování volnočasových aktivit (Čech, Balážová, 2003: 91).

Romský asistent se jeví jako důležitý komunikační kanál mezi školou a romským žákem, resp. rodinou, a důležitý prvek z hlediska alespoň dílčího zlepšení podmínek pro vzdělávání romských dětí a jejich motivovanosti k vzdělávání. Problémem je, že se nedaří zajistit asistenty, kteří by měli nejen kurs pro romské pedagogické asistenty, ale také další osobnostní a vzdělanostní předpoklady. Navíc málokterý asistent dnes umí romsky, což je poměrně zásadní nedostatek, pokud je romština pro dítě mateřštinou.

Funkce také neřeší problémy žáků z jiných minorit.

Pokud shrneme poznatky o odbornících, kteří by měli působit v základních školách, dojdeme k zjištění, že podmínky pro efektivní práci nejsou optimální, některé prvky se jeví ve vztahu k transformující se školské soustavě jako strnulé a nesystémové. Zajímavým systémovým krokem se pak jeví již zmíněné vytvoření prostoru pro zřízení funkce sociálního pedagoga ve škole.

Každý odborník ve škole, o kterém byla v příspěvku zmínka, je soustředěn především na svoji specifickou skupinu dětí-klientů. Sociální pedagog by se při vytvoření dostatečného prostoru a podmínek mohl však soustředit na všechny žáky, ale také na učitele a celkové utváření klimatu ve škole, systémové předcházení sociálním a výchovným problémům a jejich včasnou depistáž. V některých problémech by vzhledem ke svým kompetencím mohl nahradit stávající odborníky ve školách, s jinými pak spolupracovat. Nejen že by systémově řešil problémy školy, resp. jim předcházel, ale snížil by nároky kladené na učitele (které jsou v důsledku vývoje společnosti velmi vysoké) ve vztahu k prevenci, řešení jednotlivých sociálních a výchovných problémů a snížil tak riziko syndromu vyhoření učitelů (burn-out efekt).

Zcela by sociální pedagog mohl převzít kompetence výchovného poradce a školního metodika prevence. Odborné a osobnostní předpoklady pokrývají požadavky na tyto funkce (např. na Filozofické fakultě MU je obor sociální pedagogika akreditován navíc v kombinaci s poradenstvím), mimo to by měl sociální pedagog bez výukové povinnosti dostatečný prostor pro vytváření a realizaci preventivních programů, spolupráci s odbornými pracovišti, komunikaci s rodiči i učiteli, podchycení problémových dětí či skupin a intenzivnější spolupráci s dalšími odborníky v rámci školy, a to především psychologem a speciálním pedagogem. Klíčové se také jeví zaměření na úspěšnou integraci dětí z minoritních skupin, a to nejen romských.

## Literatura:

- AUGER, M. T. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005, 121 s. ISBN 80-7178-907-0.
- ČECH, T. Úskalí realizace primární prevence rizikového chování v základních školách. In KLENKOVÁ, J.; VOJTOVÁ, V. (ed.) *Komunikace a její místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní a základní vzdělávání*. [CD-ROM]. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006.
- ČECH, T., BALÁŽOVÁ, J. Přípravné třídy a funkce romského asistenta jako předpoklady úspěšného vzdělávání a integrace romských dětí. In GULOVÁ, L.; ČECH, T. *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží: Na pomoc romským pedagogickým asistentům*. Brno: MU, 2003, s. 89-92. ISBN 80-86633-06-3.
- ČERSTVÁ, L.; ČECH, T. (ved.) *Sociální pedagog na základní škole*. Bakalářská práce. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2006.
- DANČÁKOVÁ, J. *Postavení výchovného poradce na základních školách* [online]. 2003. Dostupné na: <<http://www.ceskaskola.cz>>.
- HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998, 275 s. ISBN 80-7178-263-7.
- KOZLÍK, J., aj. *Směřování k základní škole zítřka*. Praha: Fortuna, 1998, 116 s. ISBN 80-7168-536-4.
- MARÁDOVÁ, E.. K aktuálním problémům prevence závislostí na základních školách. In *Socialia 2006* [CD-ROM]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006.
- MEZERA, A. *Moudrý rádce pro výchovné poradce* [online]. 2003. Dostupné na: <<http://www.ceskaskola.cz>>.
- PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. 44 s. ISBN 80-86039-01-3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. Dostupné na: <<http://www.vuppraha.cz>>.
- RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993, 107 s. ISBN 80-7169-032-5.
- VORDOVÁ, T. Poradenství ve školách – pole neorané. *Moderní vyučování*, X, 2004, 1, s. 7-8. ISSN 1211-6858.
- Vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. 2005. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz>>.

## Kontakt na autora:

---

**PhDr. Tomáš ČECH, Ph.D.**

Pedagogická fakulta MU

Katedra sociální pedagogiky

Poříčí 31, 639 00 Brno

Tel.: +549 493 645

E-mail: [cech@ped.muni.cz](mailto:cech@ped.muni.cz)

Príspevek je publikován v návaznosti na výzkumný záměr MSM0021622421 ŠKOLA A ZDRAVÍ PRO 21. STOLETÍ, realizovaný v letech 2005 – 2010 na Pedagogické fakultě MU.